

学校拠点方式の教職大学院とは何か

学校ベースの実践コミュニティの創造を目指す福井大学の取組を振り返る

松木 健一

1. はじめに

本学教職開発専攻(教職大学院)では、教育と研究を分離せずに、あるいは理論と実践を分離せずに、さらにはローカル課題とグローバル課題を分離せずに両者が有機的に結合するサイクルを実現しようと活動してきている。しばしば、理論と実践の架橋、グローカリゼーション(glocalization)等と呼ばれることと相通じる。そして、この活動サイクルを支える実践コミュニティの在り方を常に意識しながら活動を積み重ねてきた(図1)。大学教員の業務分担も、こういった活動サイクルの一環として遂行されている。

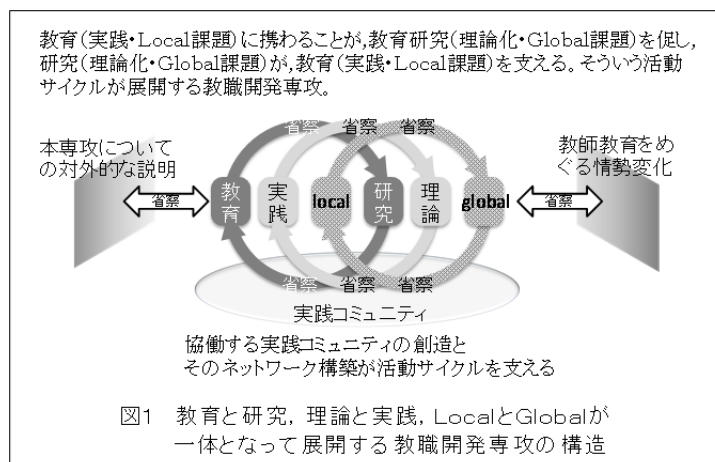
本専攻には、教務、総務、渉外といった業務分担があり全ての専任教員が携わるが、そこで行われている業務内容は、教師教育を遂行するための業務であると同時に、教師教育制度構築のための研究であり、理論構築の機会であり、そして教師教育の運動ともなっている。

ところで、筆者の業務分担は渉外であり、教職大学院と教育委員会との連携・協働の方策検討と交渉、拠点校の設置に向けての折衝、教職大学院の人事・予算、教職大学院の対外的な説明、日本教職大学院協会・文部科学省・他大学等との折衝と交流などである。

したがって、筆者は本専攻の取組みを対外的に説明しなければならない立場から、本専攻の取組みを省察する機会を持つことになる。あるいは、教職大学院等をめぐる情勢変化に対応しなければならない視座から、本専攻を見直す契機を得ることにもなる。そして、本専攻についての情報発信によ

って得られた知見は、毎週行われる専攻会議とFD研修で論議され、組織運営や新たな対外的な情報発信に反映されることになる。つまり、本専攻は活動のサイクル化による内部からの省察に加え、対外的な要請や情勢変化に写像されることによって、外部からの省察機会を持つことになる。こういった内部と外部からの省察を通じて、本専攻についての対外的な説明内容も少しずつ変化してきている。

本稿では、福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻(教職大学院)の特徴についての発信の変化を追いながら、教師教育をめぐる対外的情勢に伴い変化してきた強調点や、加味された認識等を整理し、改めて本専攻の特徴について言及したい。一つの実践は認識フレームを変えれば、新たな特徴を浮き彫りにできよう。1つのパラダイム転換は、同時に幾つもの転換を引き起こすものである。



2. 既設修士課程の問題を乗り越えることに重きを置いた特徴説明の弊害

《キャンパススペースから学校ベースへのパラダイム転換》

本専攻の原点は、既設修士課程である学校教育専攻の中に「夜間主学校改革実践研究コース」を設置(2001)したことから始まる。この経過を振り返って、筆者はかつて次のように述べた(2010)。「(当時の)教員養成系の大学院(修士課程)は研究中心であった。しかも、学校教育の現状から離れ学問の文脈に沿った研究である。多くの大学院教員にとっては、研究と教育が一致していて、至って好都合であった。しばしば教員養成系大学の教員にミッション意識が低いといわれるが、このよ

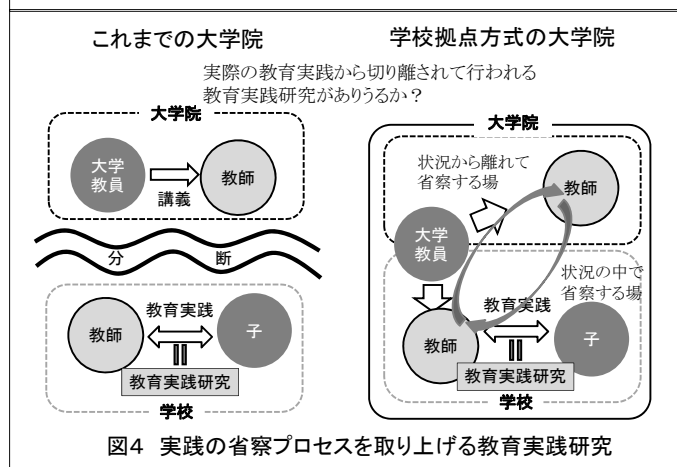
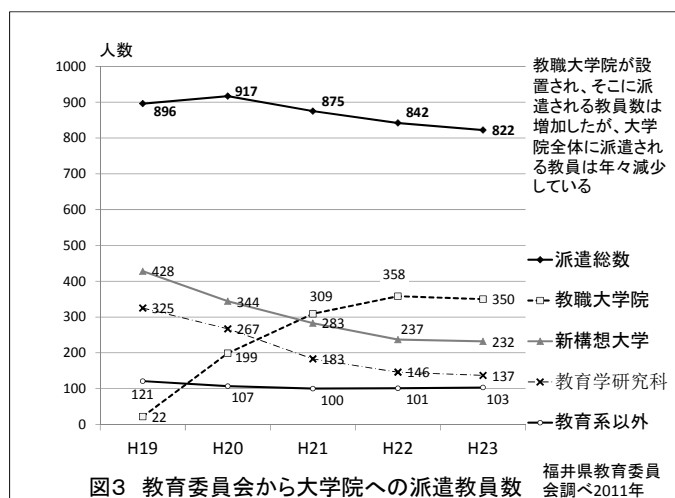
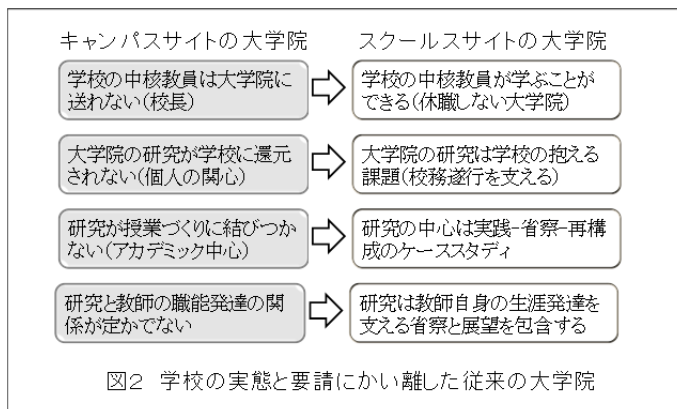
うな風土が存在していたからであろう。それでも大学院が設置された当初は、問題意識を持った現職教員が入学してきた。しかし、その後は減少の一途を辿ることになる。その背景には、①学校から離れての個人研鑽では学校は変わりにくいこと、②大学院の学びが学校教育の課題と乖離していたこと、③大学院で学んでほしい中核教員は学校でも中核教員であり、校長が派遣を喜ばなかったこと、④教育公務員特例法第14条で派遣された教員は、1年目は大学で学び、2年目は学校に戻って修士論文を書かなければならないが、2年目の慌たけさを入学者も周辺の教員も実感したこと等をあげることができよう。」(図2)こういった現状の打開を目指して、学校改革実践研究コースが2001年に設置されたわけである。

したがって、このコースは、学校の抱える課題を学校で同僚教師と協働して解決する学校改革のための大学院であり、この精神は教職大学院に発展・拡大して引き継がれてきている。筆者は教職大学院設置後も、本専攻の特徴を鮮明に説明するため、既設修士課程と比較しながら学校拠点方式の特徴を強調してきた(図3・4)。実際のところ、既設修士課程の現状は、今日でも大きく変化しておらず、学校拠点方式の特徴は依然として色あせたわけではない。

一方、対外的に本専攻を説明する中で誤解も発生し、新たに追求すべき課題も見えてきた。顕著な誤解は、学校拠点方式を大学の地域サービスの一環としての「出前授業」として、捉えられたことであろう。忙しい現職教員院生へサービスとして、大学教員が学校に赴き、従来の大学院授業を行うことが学校拠点方式であり、その結果として、今度は大学教員が忙しくなったのではないかと質問を受けることとなった。

確かに、学校拠点方式は現職教員院生の多忙化を抑え、むしろ校務分掌の手助けとなる機能をも持っている。しかし、学校拠点方式によって教師のどのような専門性を培おうとしているのか、学校拠点方式は教育改革として何を

を実現しようとしているのか、学校拠点方式は、世界の教育動向とどのように連動しているのか、学校拠点方式は校内研修



やOJTとどこが違うのか等について言及しなければ、誤解を払拭することはできず、また、学校拠点方式の広がり自体も期待できないことであろう。

以下は、新たな視点で学校拠点方式を捉え直し、対外的に説明してきた本専攻の特徴である。

3. 知識基盤社会の学力を培うために必要となる教師の学習観の転換とそれを支える学校拠点方式

《知識蓄積型学力観から協働探究型学力観へのパラダイム転換》

現在、グローバル化に伴い社会や産業や経済の構造が大きく変化してきている。この知識基盤社会に突入した日本では、この社会をたくましく生きぬくことのできる人材の育成が喫緊の課題である。この社会を生きぬく新しい能力・学力概念につて、様々な分野から提案されているが、きわめて類似した能力・学力観となっている(表1)。グローバル社会に向け、教育界ではほぼ共通した能力・学力認識になってきていると思われる。

OECD のDeSeCo や PISA,あるいは、文科省の「生きる力」や「キャリア教育」、さらには、経済産業省の「社会人基礎力」等、どれを取り上げても力点の置かれ方は異なるものの、きわめて類似した能力・学力観であるように思われる。

いずれの能力・学力観も、子どもの主体的な学習活動を中心に、正解のない課題に向かって子ども同士で協働探究し、結果を社会に向かって表現し共有できる力を求めている。では、何故そのような新しい能力・学力が必要となるのか。

日本の産業構造の変化を取り上げてみると、新しい能力・学力の必要性が歴然としてくる。日本はこの60年の間に産業構造が大きく変化してしまった(図5)。1955年頃は第1次産業が中心の社会であったが、じわじわと第2次産業から第3次産業に移行し、現代では第3次産業に重きを置く社会になってきている。知識基盤社会の進展に伴い、この傾向はさらに顕著になるであろう。

ところで、どの産業であれその実施工程を見ると、課題の発想・企画・立案から、構想し実施計画や段取りを立て、生産・実行し、流通・販売等をする経過を辿ることになる。さらに、そのどのプロセスに従事する人が多いのかを表してみると、中心となる産業の変遷とともに従事者の変化をイメージすることができる(図6)。

知識基盤社会では、機械化の進行とともに単純な生産活動に従事する者が減少し、スマイルカーブ(Smile Curve)と言われるような従事者構成に変化していくことが予想される。

表1 全てがよく似ている能力・学力観・学習観

生きる力	キャリア教育
思考力	人間関係形成能力
判断力	情報活用能力
表現力	意思決定能力
探究/活用/習得	将来設計能力
キーコンピテンシー	社会人基礎力
対話への道具活用力 知識・技能・情報の相互作用の活用力	前に踏み出す力 主体性・働きかけ力・実行力
異質な集団との交流力 他人との関係・チーム協力・関係修復力	考え抜く力 課題発見力・計画力・創造力
自律的な行為力 人生設計力・自らの権利利害・限界ニーズの表明力・将来展望力	チームで働く力 発信力・傾聴力・柔軟性・状況把握力・規律性・ストレスコントロール力

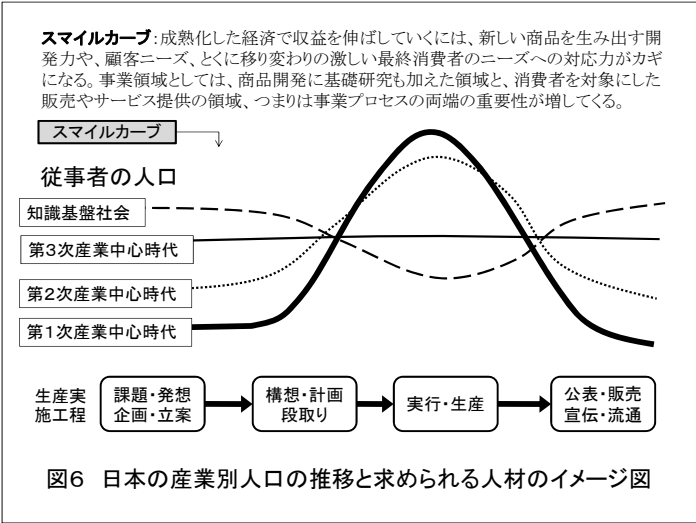
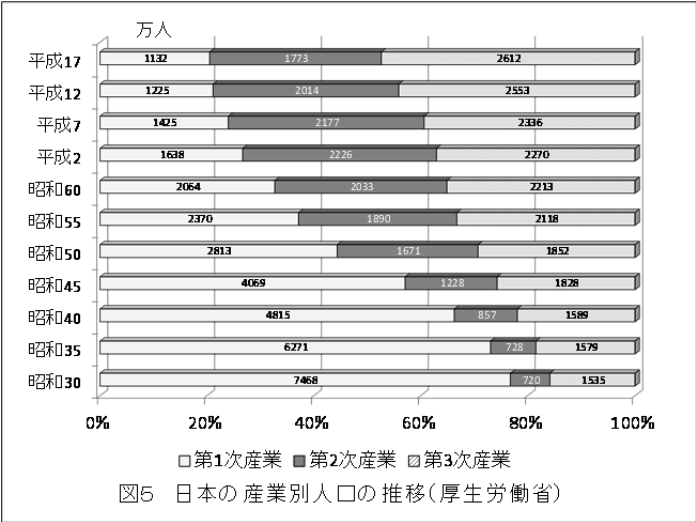


図6 日本の産業別人口の推移と求められる人材のイメージ図

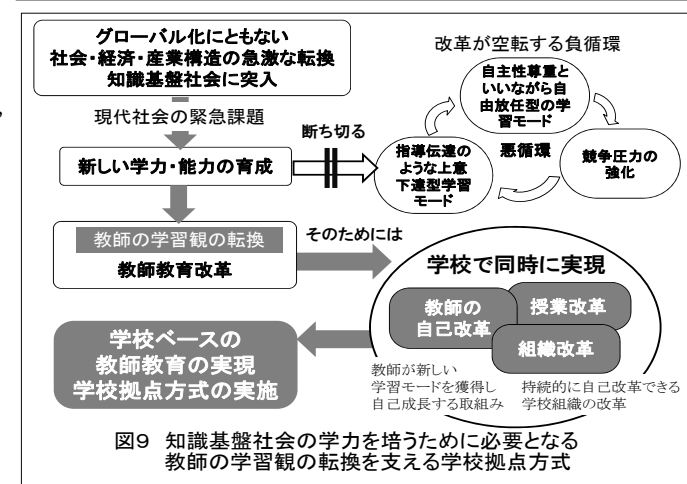
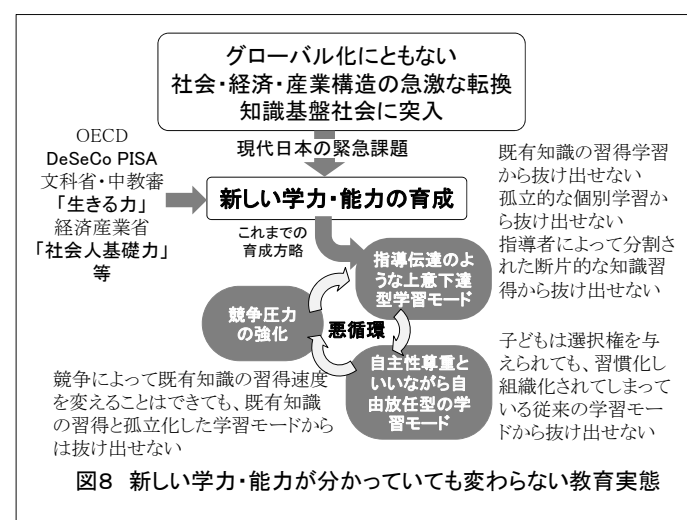
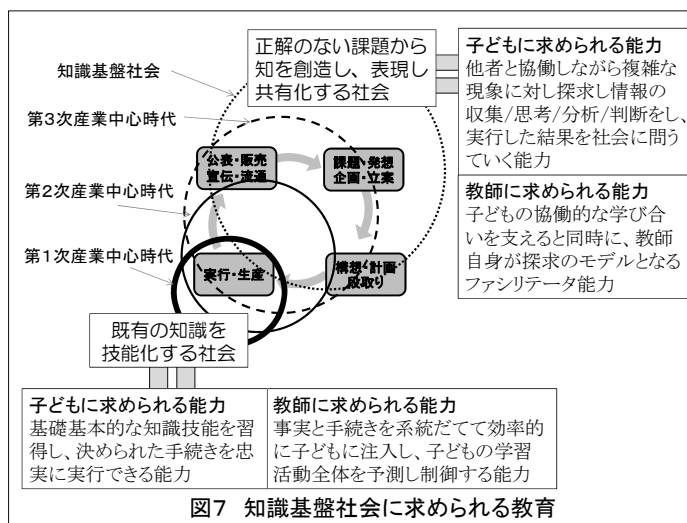
この変化とともに、産業従事者に求められる資質・能力も異なつてこよう。かつての日本のように農業中心の時代では、既
有の知識を習得し技能化し、生産に従事することが主だった活動であつただろう。しかし、現代社会では、正解のない課題
に立ち向かい知を創造し、表現し共有する活動が主となろう。「生きる力」としてなぜ、思考力・判断力・表現力等が求められ
るのか納得のいくことである(図7)。

ここで重要なのは、このような「生きる力」を子どもに
培うには、教師自身が絶えず思考し・判断し・表現す
る力を備えていなければならないことである。教師は
既有的知識の伝達だけの「教職の専門家」なのではな
い。教師は正解のない課題に向かって、自身も子ども
と共に学び続ける「学びの専門家」でなければならない
ことである。

ところが、学校教育の実態はそうはなっていない。
教師は新しい能力・学力を建て前としては理解でき
ても、指導伝達のような上意下達型の学習モードから
抜け出していない。あるいは翻って、子どもの自主性
尊重を理由に自由放任型の学習モードに切り替わっ
てきてしまう。この悪循環をいやというほど繰り返して
きている(図8)。

何故、そうなるのかというと、教師自身の学習観が切
り替わっていないからである。「生きる力」を建て前と
して理解しつつも、受験というような社会制度が従来通り
の学力を求めていることもあり、教え込む教育から足を
洗えないからである。これまで心ある教師が何度も挑戦
しつつも、現行の社会が持つ学力観の壁の前で断念
してきている。筆者らはこの悪循環を断ち切り、真に新
しい能力・学力を培うための、極めて困難なイノベーシ
ョンを成し遂げねばならない。

しかし、策がないわけではない。教師が組織人である
ことを踏まえ、教師みんなが一変に変わることである
(図9)。授業改革と教師自身の自己改革と学校の組織
改革を同時に実現することである。つまり、教師の学び
の場である学校をベースにして教師教育を再構築する
ことである。具体的な授業研究を同僚と共に行いながら、
相互に意見を交わしつつ共通理解できる部分から学力
観の転換を図っていく。そして、継続的に授業研究を
実施し、各自が実践の省察をできるような学習組織を
学校の中に構築していくことであろう。学校全体で取り
組むのであれば、現行の社会からの要請に応えつつも
これからの社会を見据えて、バランスを取りながら無理
のない学力観の転換を図っていくことができるのではな
いか。学校拠点方式は、学校の中で教師の自己改革と
授業改革と組織改革を同時に実施するのに適した大
学院なのである。



4. 中教審答申が求める教師の資質能力と学校拠点方式

《知識習得から省察的实践へのパラダイム転換》

平成24年度中教審答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策」(2012.8.28)では、基礎免許状(学部卒業程度)、一般免許状(修士レベル)、専門免許状を設ける方向性を出しているが、その中核の資質能力として教師の「学び続ける姿」を描いている。全ての免許状を貫く心棒が、教師の学び続ける資質能力なのである(図10)。

では、教師の学び続ける資質能力を滋養する手立てとして、答申ではどのような事柄を取り上げているのであろうか。実は、答申が具体的に上げている資質能力は、平成18年度中教審答申のそれと大きく変わっていない。その内容は、人としての基本的要素、教員に必要な資質にかかわる要素、専門職としての高度な知識技能の3点である。(専門職としての知識技能に注目すべき点があるが、これについては8章で検討する)

中教審答申で誤解されやすい、あるいは、認識の転換を阻みがちなのは、資質能力を示す要素が、羅列的に書き出されている点である。

これまで教員養成の授業自体がコンパートメント化されている点から見れば、要素の羅列では何のインパクトもない。大学では、教師の資質能力の要素ごとに個別の授業を開講し、それらの要素を総合化し統合する仕事は、予定調和論的に学生に委ねてきたからである。答申に沿って一部の要素を授業名とする授業を開講すれば事足りるからである。

ところが、伝達された要素はいつまでたっても要素のままであり、ただひたすら忘却の一途を辿ることになる。これらの資質能力の要素が結合し繰り上がっていくためには、具体的に子どもにかかわり実践し、省察し、再構成し、さらにまた実践するサイクルの中に身を置くことのできる教育課程が必要である。今回の中教審答申では、省察の重要性が指摘されている点に注目すべきである。省察が加わることで、教師の資質能力として求められる各要素は、それぞれが単独ではなく、子どものとの実際のなかかわりの中で培われるものであり、かつ、実践と省察の絶え間ない往還の中で成立するものであることを示している(図11)。

学校拠点方式の教育課程は、省察的实践を中核とした教育課程になっている(図12)。実践し省察し再構成し、また実践するサイクルを基盤に、その実践を同僚と語り合いことでなされる省察サイクルを加え、さらに、実践書や理論書の講読・自らの実践の執筆・その公表等による省察サイクルが加わってくる教育課程である。中教審答申の教師の「学び続ける姿」を実現しようとする、学校拠点方式のような省察的实践を中核とする教育課程が必要になってくるはずである。

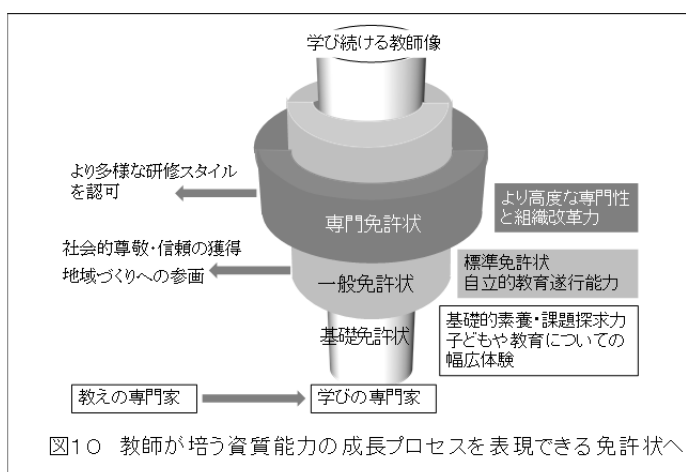


図10 教師が培う資質能力の成長プロセスを表現できる免許状へ

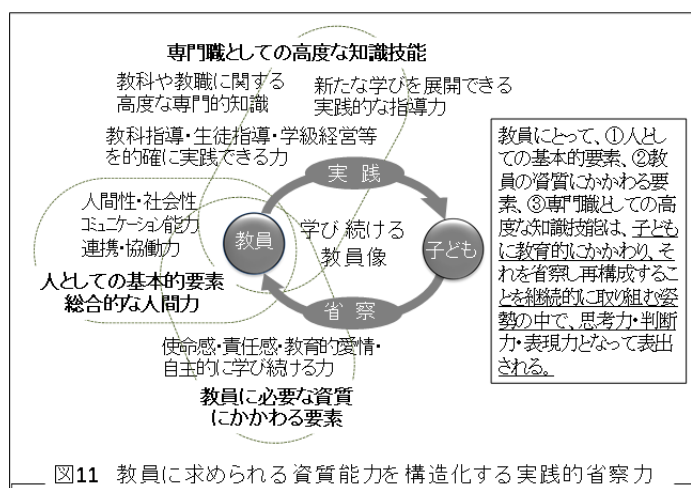


図11 教員に求められる資質能力を構造化する実践的省察力

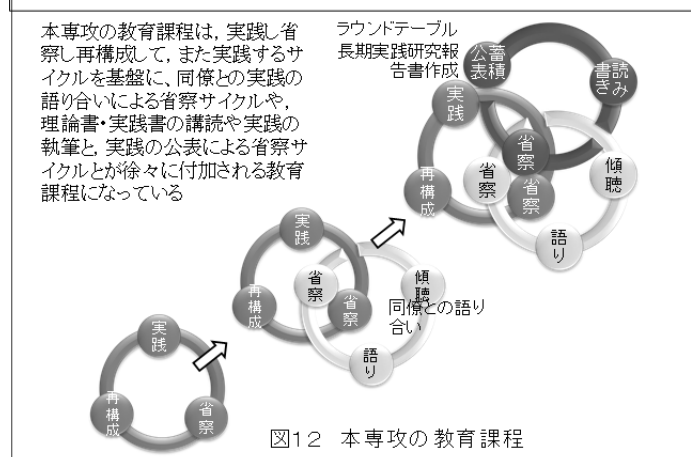


図12 本専攻の教育課程

5. 中教審答申が求める教育委員会と大学の連携・協働を基盤とする学校拠点方式

《30年間の職能成長を支える教師教育へのパラダイム転換》

前述の中教審答申では、教員免許状の今後の方向性として修士レベル化を明示している。多くの専門職が修士に移行し、相対的に教師の専門職としての地位が低下したこと、毎年20万件もの教員免許状が発行され、教員免許状は大学卒業資格の中では最も取りやすい資格になっていること(表2)、先進諸国の多くがすでに修士化を実現していること等が、その理由の一つとなっている。

この「修士レベル化」の言葉だけが話題として取り上げられやすいが、むしろ最も注目すべきことは、中教審が教師を高度専門職業人として明確に位置付け、生涯にわたって学び続ける姿を教師に求めていることではないか。教員免許状の性質を「入職のための資格」から、教員の生涯にわたる職能成長を支える免許状に変えようと模索している点なのであろう。

すでに教員養成は大学、教員研修は教育委員会としてきた役割分担は終焉の時をむかえている。今後は、大学と教育委員会がいかに連携・協働して教員の生涯にわたる職能成長を支える仕組みを構築できるかが、教師教育の中心課題となつてこよう。

本専攻では、福井県内の教員研修センターである福井県教育研究所・福井県特別支援教育センター・福井県嶺南教育事務所が、本専攻の学校拠点となっている(図13)。したがって3機関から指導主事が院生として入学している。大学からはスタッフが3機関に出かけ、連携して教員研修の企画・運営に参加している。教職大学院の入学者は年間30人程度である。だが、3機関が学校拠点になることで、教員研修に参加することができ、教職大学院が大切にしていることの一部ではあるものの、県内全ての教員と共有しあう場を持つことができるようになった。例えば、省察的実践や、実践の語りと傾聴を教員研修の中に盛り込むことができつつある。

教員免許更新講習では、本専攻が中心となって必修と選択の一部を結合して3日間の集中講習を実施してきている。この集中講習では、10年間の実践を省察し、語り合うものでミニ教職大学院となっている。ここでの小グループでの語り合いには、ファシリテーターがリードするが、このファシリテーター役は、大学と教育委員会の連携の下、初任教頭研修の一環として、教頭が担当している。若い教員の実践を聴き取り意味づける能力は、管理職には欠かせない能力である。

さらに、教員研修を年間を通したロングスパンの研修に整備することで、実践に関する個人誌を作成し、ライフステージご

表2 教員免許状の実態

●全教員免許状合計授与件数	約20万件(2009)
●日本英語検定2級(高校卒業程度)合格者	約8万人(2009)
●日本漢字能力検定2級(高校卒業程度)合格者	5万6千人(2009)
仮に1人が2つ取得すると、10万人程度が教員免許取得者となる	
●短大・大学・大学院卒業者数	約69万人(2010)
後期高等教育を受けた人の7人に1人は教員免許取得者	
●大学・短大への進学率	約56%(2009)
同世代換算すると約14人に1人保持	
●教員採用	約2万7千人(2010)
約7万人以上は教育実習を受けても教員にならない	
「教育実習公書」などと揶揄される	
多忙な教員は後輩の育成のためと思い、実習生の面倒を見れば見るほど、教員免許取得者が増え、免許状の価値が下がり、総体的に教師の社会的地位が下がっていく。	

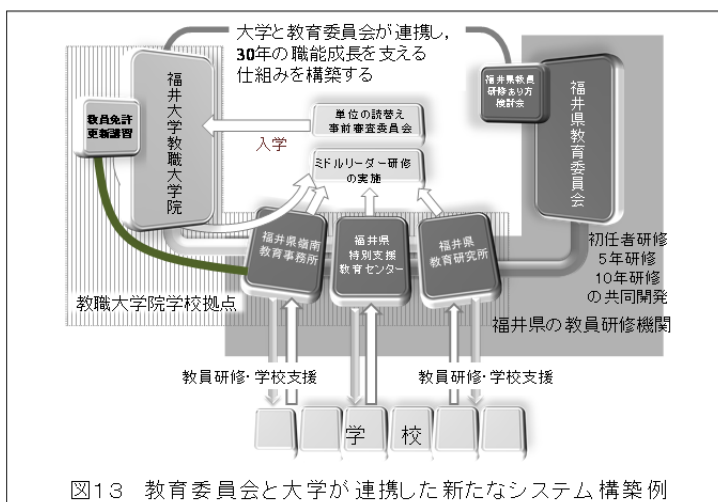


図13 教育委員会と大学が連携した新たなシステム構築例

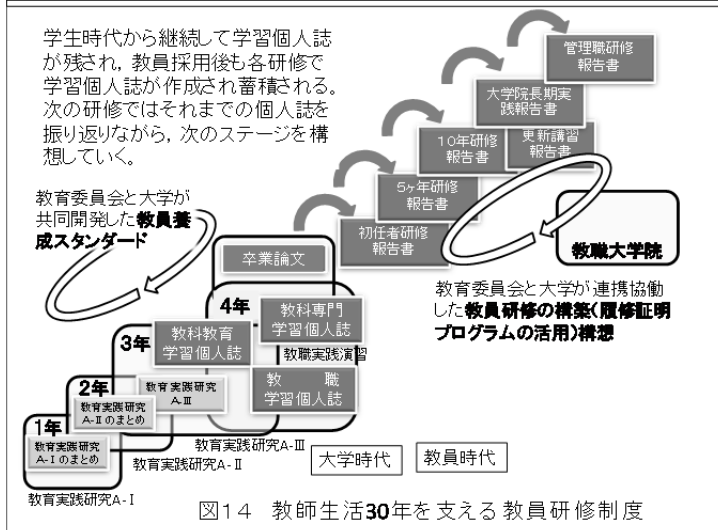


図14 教師生活30年を支える教員研修制度

とに振り返りながら、次のステージを構想することの可能性が出てきた(図14)。すでに、学生段階では教育委員会と連携して作成した教員養成スタンダードに基づき、4年間の学習を振り返った学習個人誌を作成している。また、一部の教員研修でも個人誌を作成し蓄積するようになった。

また、学習個人誌を作成するような教員研修では、単位化を進めることで、教員研修を積みながら誰でもが容易に大学院に入学できるシステムの構築可能性が出てきた。以上述べてきた教育委員会と大学が連携・協働した教員研修は、教員の生涯にわたる職能成長を支える仕組の構築を目指しているものであり、本専攻が学校拠点方式だからこそ取り組めていることであろう。

蛇足ではあるが、学校拠点方式の導入・教員研修センターの拠点化・教員免許更新講習のミニ教職大学院講習・教員研修の単位化は、教職大学院の構造的な欠陥を補うものとなっている。教職大学院は、入学定員30名(うち現職教員15名)であり、県内全教員の0.4%にも満たない。仮に教員生活が30年で全ての院生が県内に就職したとしても、30年たつてようやく県内教員の1割を超す程度である。修了者の数からみれば、全国25の教職大学院は教育改革を推進する原動力にはなり得ない。入学者以外の教員と協働する仕組みが付加されてはじめて、教職大学院は機能するのである。この点からしても一連の連携・協働の核となっている学校拠点方式の重要性が理解できよう。

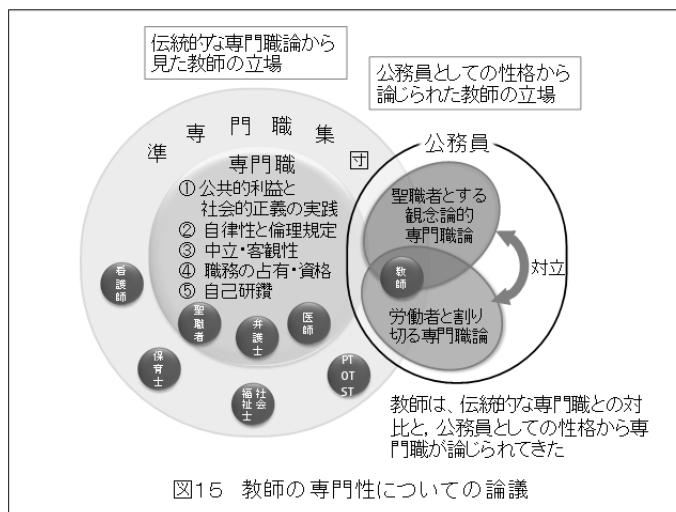


図15 教師の専門性についての論議

6. 教師の専門職論からみた学校拠点方式 《専門職論のパラダイム転換》

教師はどのような専門職か。この繰り返されてきた論議を再度考えてみたい。これまで医師や弁護士といった伝統的な専門職から見ると、教師は常に準専門職として扱われてきた。それは伝統的な専門職の基準を満たしていないからである(図15)。しかし、伝統的な専門職の基準が果たして教師の専門性を測る基準として妥当なのだろうか。

一方、第2次世界大戦後の日本では、教師を聖職者とする観念論的な専門職論と、労働者と割り切る専門職論が対立してきた。この両論は教師が公務員であり、国民全体の奉仕者であることから生じた相違なのだろう。教師は、教育公務員特例法(1949年)により、その任免・分限・懲戒・服務・研修等を一般公務員と異質のものとして規定されてはいるものの、

伝統的な専門職論から見れば制限多さが目立つ。

かつて筆者(2010)は、教師の専門職の特徴について、伝統的な専門職基準と対比して具体的に論じたことがある(図16)。それは、伝統的専門職が真理や普遍的知の合理的技術的実践者であり、法則定立科学の実践者であるのに対し、教師は省察的实践者であり、範例科学の実践者であること。伝統的専門職が職務を独占するのにに対し、教師は職務の協働を

伝統的専門職の特徴	教師の専門性の特徴
(理論と実践の融合) 真理や普遍的知の合理的技術的実践 法則定立科学 (対象者は)知の恩恵の受領者	(理論と実践の融合) 省察的实践 範例科学 (対象者は)主体的な知の再創生者
自律性と自己変革 クライアントの利益への責任	自律性と自己変革 子どもの利益への責任
職務の占有性 厳格な資格	職務の協働性→問われるファシリテーター・コーディネーターとしての能力 比較的ゆるやかな資格
原因追及の特定性(白黒つける) 治す・正す	原因追及の相互性と限定性 育み合う(他者への支援が自身の成長の契機となる)
立場の中立性・客観性	子ども中心性(子どもの目線)
公共の利益と社会的正義の実践 公表性と個人情報保護の厳格な区分	公共の利益と社会的正義の実践 公表性と個人情報保護の確執
(職能集団としての倫理綱領と組織論) 個人研鑽を核とした研修組織の充実	(職能集団としての倫理綱領と組織論) 語りと傾聴による協働の研修組織の充実(実践コミュニティの創造)

図16 伝統的専門職と比較した教師の専門職の特徴

旨とすること。伝統的専門職では個人研鑽を核とする研修組織の充実が求められるのに対し、教師では語りと傾聴による協働の研修組織の充実(実践コミュニティの創造)が求められること等である。こういった両者の違いがなぜ生じるのか。伝統的な専門職の基準間の関係を見ればその答えが見えてくる。

本来、専門職(profession)は、社会の利益(公共の利益)に貢献するということを神に宣誓し、人々に公言(profess)した職だという。つまり、専門職は神に代わって神の意志(真実)を代弁・代行し、人々に提供する人である。したがって、誰にでもできるわけではなく独占が許され、客観的で公平でなければならない。さらに、真理(理論)と実践は融合していなければならない。また、神の代弁者として真理や普遍的知の技術的熟練

者でなければならないことから、常に個人研鑽することが求められ、同時に、自律性が保障されることになる。専門職と一般人との関係は、提供者と授受者の関係なのである。

ところが、教師と子どもの関係は、提供者と授受者の関係に割り切ることができない。言うまでもなく、文化の継承の側面だけを取り出せば、教師と子どもの関係は提供者と授受者の関係である。しかし、変動する社会にあって教育は、当該の文化や知識を乗り越え新たな地平を切り開く能力や学力を培わなければならない。とりわけ知識基盤社会と言われる今世紀は、この変革能力が問われているのであろう。つまり、教師は「教える」という役割以上に、教師が「探究し学び続ける」姿勢を示すことで、あるいは、子どもと共に協働探究することで、子ども自身が既設の知を乗り越えて「探究し学び続ける」能力を身に付けることができるようにファシリテートしなければならない。教師と子どもは、「教える人」と「学ぶ人」のような固定的な関係ではない。知への探究をファシリテートしながら共に学ぶ、協働探究者なのである。前述した伝統的な専門職と教師の違いは、専門職とク

ライアントとの関係の違いからくるのであろう。

ところで、伝統的専門職の基準では、見落とされてしまふ教師の特徴は、教師の大多数が公務員であることである。教師の多くは単独営業をしているのではなく、学校という組織の一員であり、学校内の協働や組織学習抜きには存在しえない。教師は組織人なのである。

伝統的な専門職基準との対比と、組織人であるという特徴を加味すると、図 17 のような教師の専門性の特徴が浮き上がってくる。加えて、これらの特徴はこれまで専門職が支配的権威主義的になってしまう恐れや、専

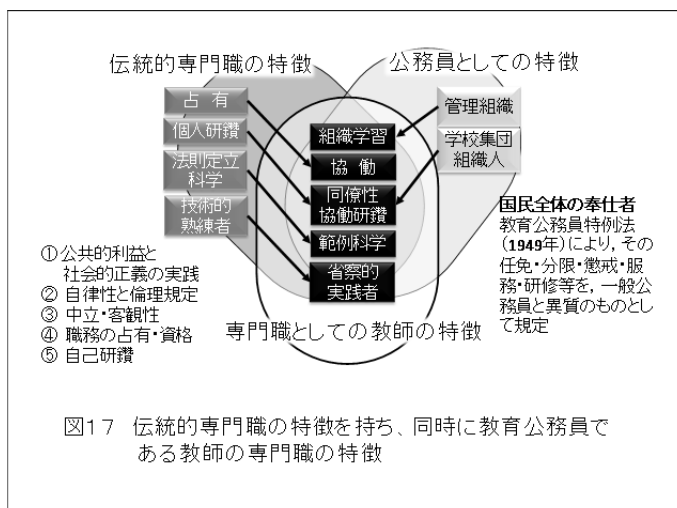


図17 伝統的専門職の特徴を持ち、同時に教育公務員である教師の専門職の特徴

これまでの教師教育学には、個々の教師が個人研鑽すれば、学校が変わると考えており、組織人としての教師の学びを支える発想がなかった

組織学習の発想のない教師教育からの決別

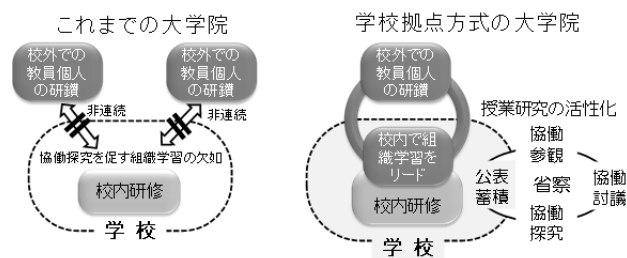


図19 組織学習の視点を持った教師教育への転換

これまでの大学院

学校拠点方式の大学院

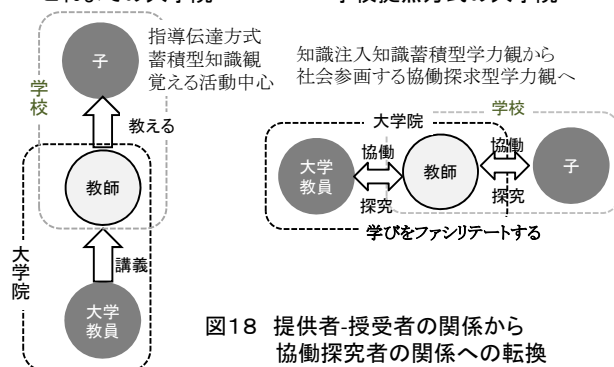


図18 提供者-授受者の関係から協働探究者の関係への転換

法則を習得し子どもに適応する教師教育からの決別

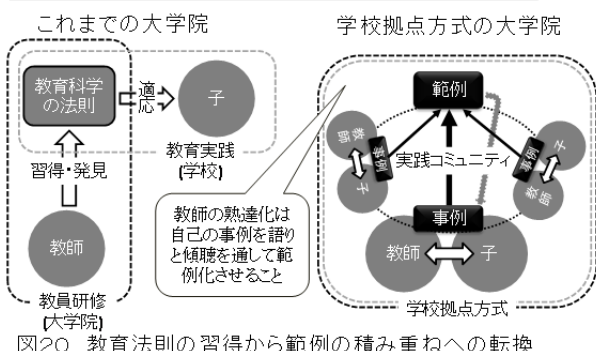


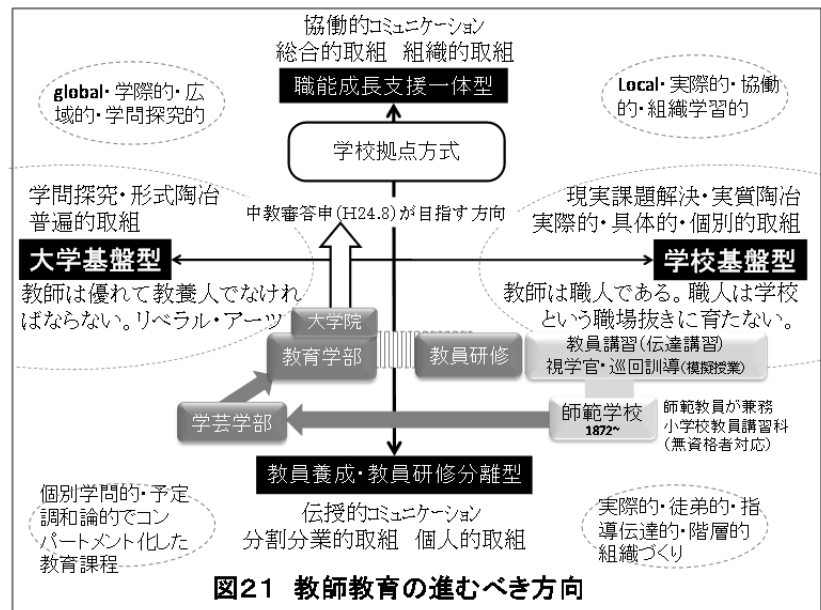
図20 教育法則の習得から範例の積み重ねへの転換

門職がその独自性を強調すればするほど一般との分断化が生じ、かつ、専門職同士もコンパートメント化してしまう恐れ、つまり、脱専門職論の批判に対する一つの返答を用意することにもなろう。協働による実践コミュニティづくりということが専門職の持つ重要な特徴になるからである。

さて、教師の専門性について、ここで述べてきた省察的实践、範例科学としての熟達、協働探究、組織学習の実践等を特徴として取り上げると、学校拠点方式が教師の専門性を培うのに深く関係していることが分かつ。学校拠点方式は、教師の専門性を培うのに適した教育課程を準備できるからである(図 18・19・20)。

ところで、これまでの教師教育(教員養成を含む)は学校基盤か大学基盤かの軸上で論議されてきたように思われる。しかし、教師教育の課題は、学校基盤—大学基盤の軸上では、解決できないように思われる。次節で述べるが学校基盤と大学基盤の双方の特徴を架橋する仕組みが必要なのである。また同時に、専門職とクライアントは伝授的コミュニケーション関係なのか、協働的コミュニケーション関係なのか、あるいは、教員養成と教員研修が分離型なのか、職能成長一体型であるのかといった軸上での論議が必要であろう(図 21)。この2軸の座標を設け、これまでの教師教育をプロットしてみると、これからの教師教育の方向性が見えてくる。

近年、諸外国でも新たな動きがみられている。例えば英国では、従来のキャンパススペースの教員養成に加え、学校をベースとする教員養成課程(Teach First, SCITT, School Direct)の取組が行われている(School Direct は 2012 年導入)。これらは一見、学校拠点方式とも類似しているように見えるが、大学基盤型—学校基盤型の軸上の動きであり、これだけでは教員の資質能力の向上の解決策にならないのではないのか。もう1軸(コミュニケーションの質、組織的取組、生涯にわたる職能成長の軸)を加えて2次元でとらえることで新たな展開に発展できるのではないのか。



7. 従来の校内研修やOJTと異なる学校拠点方式 《教育のグローカリゼーションへのパラダイム転換》

本専攻の教育課程について学校拠点方式という命名は、キャンパススペースの大学院と対比して説明するのは都合がいい。しかし、これによって新たに説明を付加しなくてはならなくなった。1つは、校内研修やOJTとどこが違うのかについてであり、2つめは、大学の存在意義についてである。これに答える前に、教員研修の課題について整理しておきたい。

教員研修は、ほぼ既設の大学院と同じ問題を抱えている(表3)。専門職である教師は、常に研修をすることが前提であるが、その研修が日常の業務と直結しないために、かえって多忙化に拍車をかけることになる。そうであるが故に、現状では短時間で済む研修で、かつハウツー的な技能提供型の研修が多くなる傾向にある。長期間にわたって自己の実践を振り返る研修や、世代継承生成サイクルを意識した研修、あるいは、学力観の転換を図る研修などは、研修担当者であっても企画しにくい研修なのである。

表3 教員研修の課題

基本的に大学院教育と同じ問題を教員研修も抱えている	
①	教員研修がコマ切れで部分対処的であり、教員の生涯にわたる成長を支えるような研修が少ない。
②	現場(学校)から離れて行う研修が多い。現在抱えている教員個人の教育課題を取り上げにくい。
③	指導伝達方式の研修(伝達講習)が多く、学びの専門家の研修になっていない。学力観の転換がなされていない。
④	個人研鑽の研修が中心で、組織学習のない教員研修になっている。OJTを行っても管理の関係と研修での関係が同一で活性化しない。
⑤	事例研究を中心とした教員研修になっていない。
⑥	年齢輪切りの研修が多く、世代継承生成サイクルを展開できる研修になっていない。教員の熟練の違いが活かされていない。

一方、校内研修やOJTの場合も、学校の直近の課題を取り上げることはできても、教員各自のライフスパンを意識した研修にはなりにくい。また、外部からの視点を導入しにくいことから、校内の管理組織上の人間関係が反映されやすく、活性化しにくくしばしば停滞してしまうことがある。

教員研修でもっとも困難なのは、明日の授業にすぐに役立つ研修ではなく、教師が直面する課題に取り組みながら、そのことから子どもの成長、教師自身の成長や信念、社会全体の課題や教育の意義等を見出すことのできる研修であろう。

翻って学校拠点方式の最大の特徴は、眼前の課題から全体にかかわるグローバルな課題に至るプロセスを教育課程に組み込むことができた点である。目の前の課題を深めていく中で、普遍的な課題が見えてき、今度は逆に、より広範な視野から取組中の課題が見直されるというような往還を実現することが、教員の資質能力の向上には欠かせないことである。

学校拠点方式では、具体的で实际的で個別的な教育課題に取り組みながら、省察のスパンや省察のコミュニティ等を変えつつ、次第に教育的信念や子ども観等の教育全般や、社会全体にかかわる普遍的課題に視野が広がるような教育課程になっているわけである。つまり、教育課程がローカル課題とグローバル課題を結ぶグローバルゼーションの様相を呈している。このことが、従来の校内研修やOJTと異なっているところであり、また、大学の存在意義を示す機会ともなっている。

ややもすると学校拠点方式ということばから、大学院の学習活動が学校のみで行われているような印象を持たれやすいが、実際は大きく3つの活動の場からなっている(図 22)。1つは学校であり、2つめは大学であり、3つめは実践の公表の場である。日々の実践を学校で同僚と語り合うような(学校内の)場から、1ヶ月や半年のスパンで、実践を書き読むといったモダリティを交えながら語り合う大学の場、さらには、2年間やこれまでの教師歴を振り返ってまとめた長期実践研究報告を公表するラウンドテーブルの場である。

本専攻では、毎月の土日に全ての院生が大学に集合する月例カンファレンスを行っており、夏季休業や冬季休業中には集中授業が開かれている。集中授業では、他者の実践報告や実践の基盤となる理論書を読み、語り、自己の実践をまとめてさらに語り合うことが行われている。ラウンドテーブルは年に 2 回開催され、毎回 400 名程度の参加者が、5 人程度のグループに分かれ、事例についてじっくりと聴きそして語りあう会となっている。そこで報告される長期実践報告(学校改革実践研究報告)は、2003 年度から蓄積されており、その報告書を読み解くことが教育課程に組み込まれている。現在では 170 本を超える実践報告が蓄積されてきている。

また、場を変えるということは、語り傾聴しあうコミュニティが異なるということでもある。同僚という同質性の高い集団から、他の専門職を巻き込んだコミュニティまで、コミュニティの異質性が高まれば高まるほど、生じる共有認識は、より普遍的な広がりを持った視座から構成されることになる。ただし言うまでもなく、同質性の高い集団で身近な課題に取り組み、徐々に省察のスパンを長くしていくからこそ異質集団の効果がでるのであって、最初から異質性の高い集団で論議し始めると論議が深まらず、「もっと同じ専門同士で論議したい」といった発言になってしまうことが多々あるものである。

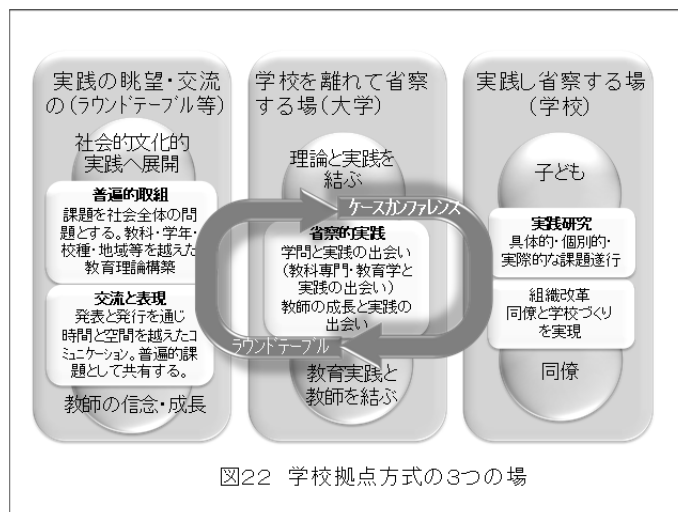


図22 学校拠点方式の3つの場

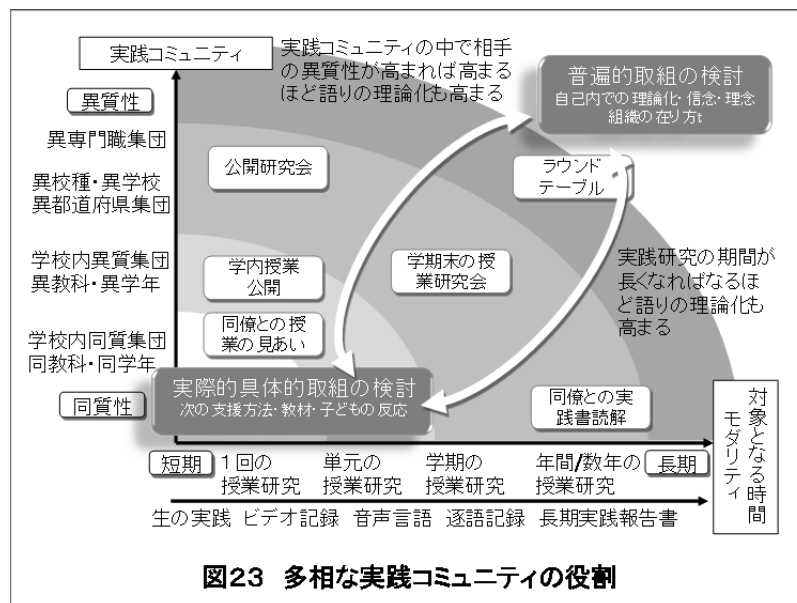


図23 多相な実践コミュニティの役割

現職教員院生が、スクールリーダーとして校内で研修会を組織する場合であっても、教職大学院の場合と同じように、語り合う組織が徐々に異質性を高めていくように組織マネジメントすることが、重要である(図 23)。これまでも学校の中には、様々な研修会が存在する。それらが、コミュニティの異質性、取り上げる実践の時間的スパン、コミュニケーションのモダリティの違い(図 12 も参照)等を念頭に整理され、少しずつ繰り返り上がっていくことができるように年間研修計画に位置付けることが必要となつてこよう。

ところで、同学年のコミュニティ、教科を越えた学校全体のコミュニティ、学校の部外者を含むコミュニティ、異なる学校種や異なる専門職からなるコミュニティと、コミュニティの異質性を徐々に高めていくと、県外の教員や他大学の研究者等、参加者がもっと異質なコミュニティでの論議を求めるようになるのは当然の帰結であろう。したがって、ラウンドテーブルのような実践の公表と交流の場を設けることは、学校拠点方式の教育課程上必然のことである。つまり、教師の資質能力の向上を目指す教師教育を実現しようとすれば、1 大学 1 都道府県に留まっていたのでは実現できない。これまで各大学内に収まっていた教師教育を脱却し、実践を報告し交流する場を全国規模で実現することが、これからの教師教育にとって必要になってくる。各大学がラウンドテーブルのような公表と交流の機会を教育課程に盛り込み、大学間で共同開催していく仕組みを構築することが求められてこよう。

本専攻では2013年から「教師教育改革コラボレーション」を立ち上げ、全国規模でのネットワークの構築を呼び掛けている(図 24)。学校をベースとする教師教育のネットワークである。現在、12 大学が参加し、ラウンドテーブル等の共同開催を推し進めている。ラウンドテーブルのような実践をじっくり報告し検討できる場は、大学評価としても極めて有効に機能する。実践者(院生)の実践報告を他大学の大学教員と院生が聴きあうわけであるから、大学教員・院生の双方の立場から本大学の実践の質が露呈されることになる。全国レベルで教職大学院の質保証を実現していく意味でも、実践のネットワークを構築することは日本の教師教育の展開の鍵となるであろう。

最後に、教師の熟達化を促していく学校拠点方式の特徴について述べたい。学校拠点方式では、教師同士の授業実践の語りと傾聴、授業についての省察的実践、また、それを支えるコミュニティづくりを重視している。それは、教師が熟達化していく過程で欠かせない概念だからである。教師は経験を重ねる中で新しい知見を得て、または、外部からの情報を得て、ブロックを積むように知識技能を蓄積することで熟達化していくのではない。熟達化した教師が、初めて遭遇する場面で打つ手だては、全て自己の経験に拠っている。また、経験に基づくかわりをするのが、唯一責任の持てるかわりでもある。では、経験を積んだ教師ほど熟達化した教師かというともいえない。年配の教師であっても技量の乏しい教師がいることは誰もが認めることである。

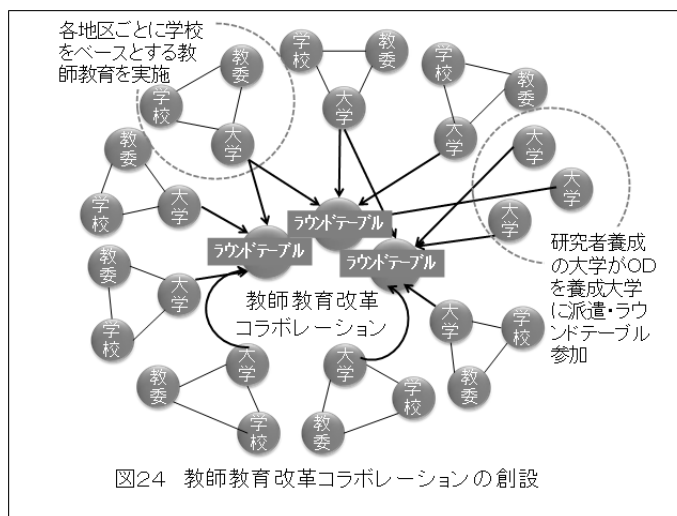


図24 教師教育改革コラボレーションの創設

経験の捉え方が違うのである。熟達化の過程にある教師は、実践を省察し実践を再構成している。実践を通して新たに得た知見から、自己の経験を組み立て直しているのである。優れた教師は、異なる認識フレームから経験を再構築し、たえず経験の更新を行っているのである。教師は、他者の実践を傾聴しながら、自己の実践を思い浮かべている。例えば、過去の失敗事例として思い出したくもなかった事例が浮上し、「そうか、今語ってくれたような手だてを自分は講じなかったからうまくいかなかったのだ」と思った瞬間、過去の失敗事例は、補完を得て自己の行動を決定する範例経験に高まっていく。他者の実践報告や理論書を読む場合も同様である。書物が提供した認識フレームから、自己の経験事例を再構築できたときに書かれていたことが「分かった」と思え、また同時に、自己の経験捉え直しがおき、経験の意味も異なってしまうのであろう。そうやって、自己の経験と他者の経験が連結融合し、より広範に対応できる経験(範例)に再構成されていくということが、熟達化することではないだろうか。重要なことは、自己の経験の捉え直しを引き起こすのに、どのような教育課程が有効であるかということである。筆者らはその結論として、現段階では相対的に学校拠点方式が有効であると確信しているのである。

8. 子どもの学力・教師の資質能力・大学教員の資質能力を繋ぐ学校拠点方式《学び合う教師教育へのパラダイム転換》

H24 年度中教審答申で教員に求められる資質能力として取り上げられた要素は、H18 年度答申と大きく変わっていないこと、しかし、省察の重要性を指摘することで全ての要素が実践の中で連結し、学び続ける教師像を描き出すことができるようになったことについては4章で述べた。ただし、要素としても注目すべき点があることをここで付加しておきたい。それは、子どもに思考力・判断力・表現力等の「生きる力」を培う教師に対し、実践的指導力として同様の能力を求めている点である。つまり、子どもに培う「生きる力」を教師自身も培っていかなければならないのである。

この点は、授業の在り方を大きく変化させてしまうことになる。「教える人」としての知識技能を鍛えて、「学ぶ人」である子どもに伝授していく授業の在り方から、子どもと共に協働探究する授業の在り方への転換である。教師にとってはすでに分かっていると思っていた当該単位ではあるが、授業で取り上げ、子どもとやりとりしてみると、子どもの反応の中にこれまで教師が気づいていなかった当該単位についての認識がうまれ、教師自身が探究心に駆られる。その教師の姿が、さらに子どもの探究心をそそる。こういった授業の展開を期待できよう。

ところで、上述した子どもと教師の協働探究者として

の関係は、大学院における教師教育においても同様である(図 25)。大学院の授業においても、現職教師院生と大学教員は協働探究者なのであり、そういった関係を実現できる大学院授業が重要なのである。知識伝達型の授業を階段教室で大勢に向けて行う大学の講義イメージを一掃しなければならない。同様の関係は、教員養成系大学の教員を目指す研究者にとっても必要である。研究者養成の博士課程を修了すれば、教職大学院の教員として適格というわけではない。むしろ、博士課程に在籍している間に、教職大学院でインターンシップを行い、協働探究する授業形態について協働して研究を重ねることが重要ではないか。本専攻では、主に博士課程在籍者を特命助教として雇用し、協働研究を進めている。将来的には研究者養成の大学と連携して、ダブル・ディグリー・プログラムによってEd. D. を創設して行くことが必要となろう。7 章で述べた「教師教育改革コラボレーション」には、いわゆる研究者養成大学が参加している。今後、教師教育改革コラボレーション」の中で連携して実現を目指したい。

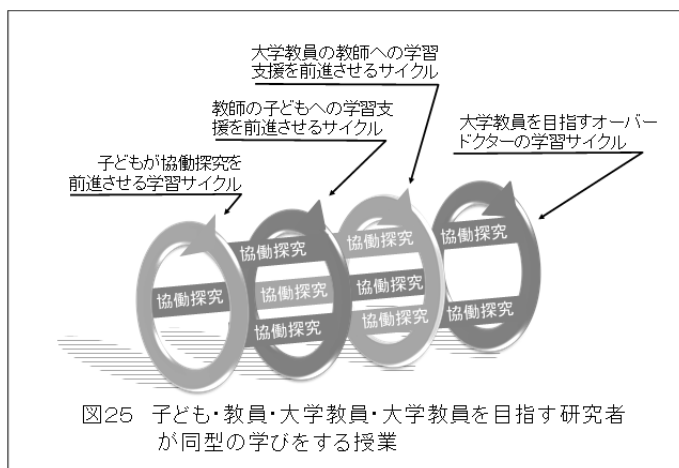


図25 子ども・教員・大学教員・大学教員を目指す研究者が同型の学びをする授業

表4 教職大学院が大学院教育に導入できたこと残された課題

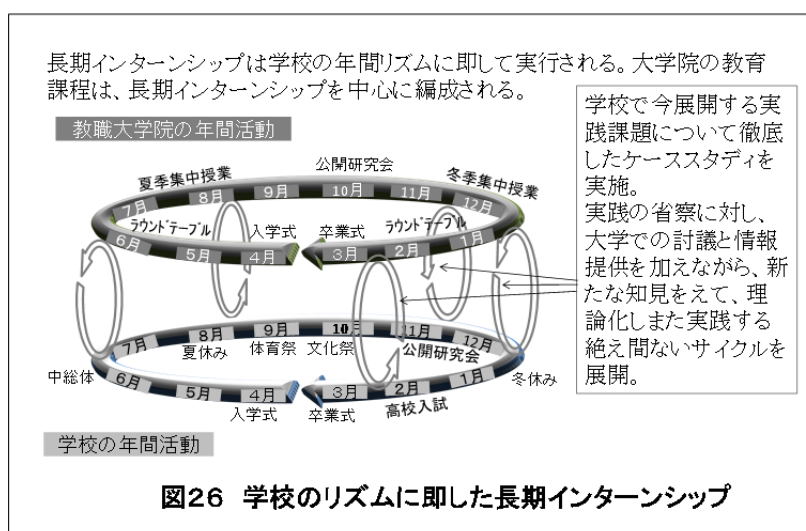
① インターンシップ(学校実習)の導入	① インターンシップ(学校実習)の見直し
② 教育課程の柱としての理論と実践の融合	② 入学者の安定確保
③ 学校と大学との協働	③ 教職大学院の研修者教員と実務家教員の質保証
④ 大学と教育委員会との協働	④ 教科専門の扱い
⑤ 実務家教員と研究者教員との協働	⑤ 設置困難な状態の打開
⑥ 事例研究・実践研究センターの教育課程	⑥ 教育委員会と大学のさらなる連携・協働の強化
⑦ 評価の組織化(5年ごとの認証評価)	
⑧ 教職大学院間の連携	

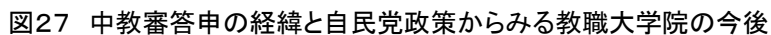
(導入できたこと)

(課題)

9. これまでの中教審答申の経緯と政治情勢からみる学校拠点方式 ≪長期インターンシップをコアとする教育課程へのパラダイム転換≫

2008年にスタートした教職大学院は、費用対効果、教科専門の扱い、既設大学院との関係等様々な課題を残したままであるが、これまでの大学院教育にない特徴を持ち込むことができ、モデルとしての機能を果たしていることも事実である。これまでの大学院教育にない特徴としては、インターンシップ(学校実習)の導入や教育委員会・学校との連携等を挙げることができよう(表4)。とりわけ、本専攻が実施している1年間を通じた長期インターンシップは、特筆すべきであろう。特徴を列記すると、①1年間(週3日)の実習(週1日は大学で実習にかかわるケースカンファレンス)であること、②教師の職務の総体を学校の年間リズムに合わせて学ぶ実習であること(学校運営に参画)、③大学で毎週カンファレンスを実施することで授業を振り返りと構想をすることができ(理論と実践の融合・省察的实践)、他校の実習生と意見交換することで自己の実習を相対化・異化することができること、④他校(異なる学校種)の実習を見学・交流ができること(カンファレンスの時に他校の研究授業に参加)、⑤現職教員院生が学校づくりに専心する姿を見ながら実習をするため教師としての自分をデザインできること(学校拠点方式なので現職教員院生が在職している学校で実習を実施)等である。これらの利点は、長期インターンシップが、学校の年間リズムに合わせて設定されており、大学院の教育課程もこの長期インターンシップをコアに構成されているから実現できるのである(図26)。





しかし、このような特徴はこれまでの中教審答申の経緯を振り返ってみると、当然のことかもしれない(図 27)。教職の高度専門化をめざし、1978 年に新構想大学が創設され、1998 年までには全国のエデュケーション研究科修士課程が完成し、1998 年には学芸大学にはじめて連合大学院の博士課程が設置されたが、これらの整備は、教職の専門職化よりも大学教員個々の分化した領域の研究ウエイトを高め、皮肉なことに、大学教育をよりコンパートメント化させることになったように思われる。各教員は設置審査に合格すべく、固有の領域に特化した研究業績を求められるようになったからである。これに対し、平成 14 年度中教審答申「大学院における高度専門職業人養成について」(2002)では、日本の大学院が研究者養成か、高度専門職業人養成であるかのどちらかであることを求めている。修士課程しかないエデュケーション研究科では、当然、高度専門職業人の養成に力点を置くように示唆していたと思われる。

しかし、なかなか高度専門職業人養成の体をなさない修士課程を前に、平成 18 年度中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(2006)が出され、教職大学院の設置が謳われることになる。答申では、教職大学院が高度専門職業人養成に向けてモデル機能を果たすことを期待しており、教職大学院はまがりなりにも表 4 のような特徴を大学院教育に持ち込むことができたわけである。これを受け平成 24 年度中教審答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策」では、教職大学院に対して高度専門職業人養成に向けて、さらなる改善・拡充要求を出すとともに、既設の修士課程の大きくくり化を進めることで教職大学院の設置環境を図ろうとしている。

一方、民主党政権から自由民主党政権への政権交代が起き、新たな教師教育の政策が打ち出されようとしている。選挙直前にまとめられた方針(「自民党教育再生実行本部 中間取りまとめ」基本政策分科会 2012.11.21)では、学部卒では准免許(仮採用)とし、1・2年のインターンシップを経て本免許(正式採用)となるシステムの導入と、管理職養成とインターンシップでの指導力育成を「教師大学院」に求める提案している。

これまで述べてきた中教審答申の歴史的経緯と与党の政策方針とを重ね合わせると、今後の在り方が見えてくる(図 27)。今後議論となるのは、インターンシップの内容と管理職養成の位置づけであろう。教職大学院が行っているインターンシップ(学校実習)が、与党が求めるインターンシップに十分に代替できる内実が伴わなければ、既設の修士課程は言うに及ばず、教職大学院の存続自体が厳しいものとなる。教職大学院における学校実習を見直し、長期インターンシップをコアとする教育課程の再編が必要となるのではないか。

10. おわりに

教職大学院にあつて明確に学校拠点方式を打ち出しているのは、現在のところ本専攻だけである。しかし、学校をベースに教師教育を実現していくということは、1 大学の特色レベルの話では済まされない。これまでの修士課程の在り方を見直し、高度専門職業人の養成ということを考え、そして、教師という専門職の特徴を踏まえ、さらに、子どもたちに培わなければならない知識基盤社会の学力を考えると、教師教育に携わる全ての大学が、熟考しなければならない課題である。その際、大学基盤型—学校基盤型の軸上だけで、学校拠点方式を論議するのは不毛である。教員養成に学校がいいのか、大学がいいのかといった二者択一論に陥りやすいからである。世界の教師教育の多くが、まだここから抜け出せないでいる。

本専攻が学校拠点方式で求めているのは、教師の生涯にわたる職能成長を支える仕組であり、学校という組織改革を含む教師教育の在り方であり、教師と子どものコミュニケーション関係の見直しである。そういった視座のもとに、学校と大学が連結し有効に機能する仕組みを構築していきたいのである。

ただし、学校拠点方式の教師教育を実現していくことは、決して容易なことではない。いくつものパラダイム転換を、しかも、連動して果たさなければならないからである。その顕著な例の1つが、教師教育に携わる大学教員の養成であろう。学校拠点方式を導入することは、大学教員の自らの立ち位置と、自らの履歴の在り方を見直すことに直結するからである。また、組織と組織の協働ということも、容易ならざる課題の1つである。こういった困難な課題はあるにせよ、学校拠点方式は、日本の教師教育の方向性を示すものと確信している。

引用文献

- 中央教育審議会大学分科会大学教育の検討に関する作業部会大学グローバル化検討ワーキンググループ 2010 「我が国に大学と外国の大学間におけるダブル・ディグリー等, 組織的・継続的な教育連携関係の構築に関するガイドライン」(平成22年5月10日)
- 中教審答申 2002 「大学院における高度専門職業人養成について」(平成 14 年 8 月 5 日)
- 中教審答申 2006 「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(平成 18 年 7 月 11 日)
- 中教審答申 2012 「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」(平成 24 年 8 月 28 日)
- 自由民主党教育再生実行本部基本政策分科会 2012 「教育再生実行本部中間とりまとめ」(平成 24 年 11 月 21 日)
- 松木健一 2010 「教師教育における教師の専門性の捉え直し」教師教育研究Vol.3, 福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻
- 松木健一 2012 「日本の教師教育の根幹になるか教職大学院」教職課程 Vol.38No.12, 協同出版
- 柳沢昌一 2011 「実践と省察の組織化としての教育実践研究」教育学研究第 78 巻 4 号, 423－43, 日本教育学会